

¿Qué significa una tesis de investigación en psicología en el Perú?

Federico R. León
Universidad Científica del Sur
Lima, Perú

Recibido: 25 de mayo del 2016 / Aprobado: 14 de junio del 2016

La nueva Ley Universitaria peruana fija como requisito alternativo para la obtención del título profesional la elaboración de una tesis, y como obligatorio respecto a los grados de maestro y doctor. Sin embargo, la comunidad académica luce desorientada respecto a la naturaleza de las tesis. En este ensayo, distingo entre sus objetivos de contribución al conocimiento versus el aprendizaje del alumno y certificación de competencias, identifico las demandas razonables para cada nivel académico, explico por qué las tesis que siguen el formato burocrático-enciclopédico imperante deben dejar paso al del artículo científico, comento el rol del asesor, y advierto sobre los riesgos autoritarios del señalamiento de temas o tipos de tesis aceptables.

tesis universitaria / certificación profesional / competencias de investigación
/ rol del asesor de tesis

What Does Writing a Research Thesis in Psychology Mean in Peru?

In compliance with the recent Peruvian University Law, students who apply for a professional license may opt to write a thesis, but the requirement of a thesis is mandatory for a master's or a doctorate degree to be granted. However, many academics seem confused on the nature of the thesis itself. In this paper, firstly, I contrast contribution to knowledge with student learning and qualification of competences; secondly, I review reasonable demands for each degree level; thirdly, show why present theses still conform to a bureaucratic and encyclopedic style which slows the process of conversion into a scientific article; finally, I discuss the role of the supervisor, and point out some of the risks of authoritarianism due to topic selection and acceptability.

university thesis / professional qualification / certification / thesis supervisor's role

Correo electrónico: federicorleone@gmail.com

¿PARA QUÉ SE ELABORA UNA TESIS?

El alumno hace una tesis para obtener un grado o título, pero la virtual desaparición de las tesis en el Perú a causa de un decreto legislativo de 1991 —con excepción de las pocas universidades que sí la exigen a sus alumnos— ha determinado que, en el presente, pocos en el ámbito académico entiendan lo que ella es. Esto lo dejaron notar las discusiones en los medios masivos de comunicación en torno a la nueva ley que se discutía en el Congreso en 2013. Por ejemplo, un dirigente estudiantil del más alto nivel le dijo al diario *La República* que la tesis tiene sentido solo si hace una contribución práctica al país. Con ese criterio, Einstein no habría podido sustentar su teoría de la relatividad, pues en 1905 todavía era difícil verle aplicaciones inmediatas. El cortoplacismo impide entender que a la larga, mientras más abstracta sea una contribución científica, mayores aplicaciones prácticas tendrá. En la misma página, aparecía la declaración de un famoso especialista del área educativa, quien opinó que una tesis debe ser la ocasión para que el alumno demuestre todo lo que sabe. A mi entender, son los exámenes, no las tesis, los instrumentos diseñados para evaluar los conocimientos del alumno. No obstante, hasta la universidad peruana del más alto prestigio parece consentir el criterio del educador. Por ejemplo, recientemente, en una sustentación preliminar de una tesis doctoral en Psicología, una alumna se esmeró en presentar tabla tras tabla de resultados de sofisticados análisis estadísticos y absolver puntillosas preguntas

metodológicas planteadas por los profesores. Sin embargo, cuando le pregunté cuál era el propósito de la tesis y en qué contribuía a la generación de conocimientos, no fue capaz de articular una respuesta satisfactoria. Exhibía sus conocimientos, pero no sabía si estaba poniendo a prueba una teoría mediante hipótesis precisas, estableciendo una diferencia entre poblaciones o desarrollando un instrumento necesario. La concepción de que la tesis se hace para demostrar los conocimientos me parece burocrática, pues no apunta a lo esencial, y nefasta, pues solo pone tropiezos a la generación de nuevos conocimientos.

Como el Perú es un país sin tradición innovadora y sin científicos destacados, virtualmente toda la tecnología viene de afuera. La nueva Ley Universitaria promueve el desarrollo de investigaciones —entre ellas, las tesis— como un medio para salir de este estancamiento científico-tecnológico. Es decir, concibe la tesis como un agente de fortalecimiento de la investigación nacional en el ámbito universitario con el fin de contribuir al desarrollo social y económico de la nación. Sus autores, probablemente también pensaron que la tesis fuerza al graduando a desarrollar el pensamiento crítico o autonomía intelectual, y tuvieron en mente que hacer investigación de tesis es una manera de prepararse para realizar cierto tipo de contribuciones profesionales en ámbitos laborales. En este contexto, la tesis significa tres cosas. Una es la contribución al conocimiento que hace la universidad al país o el mundo a través de la tesis del alumno. Otra es la oportunidad de aprendizaje que representa

para el alumno, de conocimientos sustantivos, pero especialmente respecto a cómo se investiga. La tercera, un paso para la certificación de competencias que la universidad le confiere mediante el grado o título. Es de la mayor importancia distinguir entre los tres aspectos.

TESIS DOCTORAL

¿Cuáles deberían ser la contribución, el aprendizaje y la certificación en el nivel de doctorado? Creo que la contribución debería ser la que suele hacer el científico real, es decir, quien dedica su vida a la investigación científica (como opuesta a la consultoría). Un científico real hace avanzar el conocimiento general, sea mediante la formulación de ideas sustantivas o innovaciones metodológicas sobre temas específicos. ¿Se puede hacer esto sin haber alcanzado el grado de doctor? Por supuesto que sí, aunque no es habitual. Por ejemplo, Jorge Yamamoto, profesor de la Pontificia Universidad Católica del Perú, que solo tenía la licenciatura, fue invitado a participar en un equipo inglés de estudio del sentimiento de bienestar. Él entendió que las respuestas que los ingleses estaban obteniendo mediante cuestionarios no decían la historia completa, recurrió al enfoque étnico de los antropólogos para definir los conceptos básicos a partir de las verbalizaciones ingenuas de la gente, y recién entonces sometió estos conceptos a verificación rigurosa mediante el análisis de factores (Yamamoto y Feijoo, 2007).

Por lo general, en las universidades norteamericanas y europeas, solo gente con la más alta habilidad académica

(típicamente, según un *test* cognitivo) es aceptada para iniciar un doctorado. A pesar de ello, solo una minoría de quienes fueron aceptados llega a graduarse. La principal razón de esto es que la habilidad académica medida por los *tests* no alcanza para formular preguntas de investigación capaces de hacer avanzar el conocimiento científico. Formular la pregunta de investigación es la tarea más difícil de cualquier proceso de tesis. Mientras más original sea la pregunta, mayor será la probabilidad de hacer una contribución significativa. ¿Qué hace que algunas personas puedan lograrlo con mayor facilidad que otras? La respuesta se puede encontrar gracias a los avances ocurridos en los últimos 25 años en torno al concepto de *pensamiento crítico*. Mucho progreso ha habido desde que Sternberg (1986) lo definió como los procesos, estrategias y representaciones mentales que la gente usa para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos. El pensamiento crítico ha sido formulado después de manera más precisa como la habilidad para evaluar la evidencia y los argumentos independientemente de las creencias y opiniones previas de uno mismo (v. g. Baron, 2008). En este progreso, ha sido importante el contraste con los sesgos habituales del pensamiento humano estudiados por Kahneman (v. g. 2003), la identificación del proceso clave de descontextualización (v. g. Kuhn y Udell, 2007), y la formulación de no menos de 20 teorías sobre procesos cognitivos duales que Stanovich y Stanovich (2010) han sintetizado y perfeccionado concibiendo una estructura

tripartita del procesamiento cognitivo. La mente autónoma tiene acceso a información encapsulada adquirida por la especie vía evolución, así como a conocimientos específicos obtenidos individualmente mediante sobreaprendizaje y práctica; la mente algorítmica, a microestrategias relativas a diversas operaciones cognitivas y reglas del sistema de producción para secuenciar pensamientos y conductas. La habilidad individual que expresa a la mente algorítmica probablemente sea lo mismo que Cattell (1963) concibió como inteligencia fluida, generalmente medida por *tests* no-verbales como el de matrices progresivas de Raven. La mente algorítmica privilegia la eficiencia, pero funciona bajo los modelos del mundo que tienen los individuos; así, puede llevar a conclusiones o decisiones irracionales si los supuestos son erróneos. La mente reflexiva, es decir, la del pensamiento crítico, tiene la función de poner freno a la algorítmica cuando es necesario y reencauzarla bajo un reposicionamiento de supuestos. Eso es lo que Yamamoto hizo frente a los algoritmos de los ingleses para desarrollar el mejor cuestionario mundial de bienestar. No cuestionó detalles de los algoritmos, sino el supuesto básico, es decir, que el cuestionario de construcción tradicional fuera capaz de recoger el material deseado. Eso mismo es lo que no hizo la candidata doctoral del ejemplo anterior, quien simplemente aplicó unos algoritmos, pero no el razonamiento hipotético y la simulación cognitiva que debiera demandar una tesis doctoral. Yamamoto, en cambio, creó un modelo temporal del mundo donde

podía poner a prueba imaginariamente nuevas hipótesis. Este tipo de procesos requiere que seamos capaces de distinguir nuestras representaciones favoritas de la realidad de aquellas que necesitamos imaginar para evaluar acciones en un contexto más amplio y objetivo. Creo que es el pensamiento crítico lo que permite identificar los vacíos y formular una buena pregunta de investigación, aunque para responderla se pueda necesitar, a veces, creatividad.

Para conceder un doctorado, sin embargo, a la universidad no debe bastarle asegurarse que el doctorando tenga un pensamiento crítico de nivel doctoral, es decir, una habilidad para formular preguntas de investigación originales y de alto nivel abstracto; eso se lo reconoce al aceptarle la propuesta de tesis. Además, debe asegurarse de que cuenta con los algoritmos profesionales para llevar a cabo su propósito; es decir, que pueda diseñar una investigación capaz de generar respuestas, conducirla de acuerdo con estándares internacionales de calidad y redactar un informe científico competentemente. Qué bueno sería contar con un Perú en el que la universidad, al otorgar un doctorado, certificara honestamente que el doctorando está capacitado para realizar una contribución a la ciencia. Específicamente, que tiene dos competencias: la de formular una investigación científica original y conducirla apropiadamente. La universidad, a su vez, recibiría una validación de su decisión de otorgar el doctorado cuando el exalumno publicara su trabajo en una revista científica que asignó a jueces competentes e

independientes la evaluación del manuscrito. Que la tesis no dé para un artículo en una revista con un sitio en Scopus debería llamar la atención de la universidad sobre la calidad del producto. Paradójicamente, elaborando una tesis doctoral y publicándola, el graduando maximiza la contribución a la sociedad, pero aprende poco en comparación con el aprendizaje que la tesis supone en otros niveles académicos, pues más necesitado estará de ser proactivo que de aprender.

NIVEL DE MAESTRÍA

¿Cómo diferenciar las contribuciones esperadas, competencias certificadas y requerimientos cognitivos implícitos para el candidato doctoral de aquellos aplicables al candidato a la maestría? Se puede hacerlo ligando el nivel de contribución al nivel de pensamiento crítico exigido. Hay, al menos, tres tipos de estudio que no son clasificables en el rubro de contribuciones científicas originales ni requieren el pensamiento crítico exigible al doctor. Uno es la replicación de estudios científicos originales de otros, necesaria para establecer la robustez de hallazgos científicos previos, en la que no se requiere pensamiento crítico ni creatividad, sino solo competencia para aplicar los algoritmos adecuados de investigación. Otro es la de generación de herramientas o aplicación de metodologías de investigación que pueden ser muy sofisticadas, pero no dejan de ser aplicaciones; por ejemplo, utilizar modelos Rasch a fin de reducir el número de ítems necesarios para llegar a las mismas conclusiones que con un cuestionario más

largo. Aquí también caben las generaciones de baremos o “estandarizaciones” y otras adaptaciones de *tests*.

Un tercer tipo es la investigación hecha por encargo sin fines científicos, es decir, una donde quien piensa críticamente es el cliente. Por ejemplo, el Population Council me ordenaba diagnosticar la calidad de atención en salud reproductiva a nivel nacional peruano, no para hacer avanzar la ciencia formulando una idea o inventando una técnica, sino para que el Departamento de Estado norteamericano pudiera responder al Senado norteamericano si el Ministerio de Salud del Perú estaba tratando a las mujeres sin transgredir la Enmienda Tiahrt, es decir, sin forzarlas a adoptar un método anticonceptivo usando fondos norteamericanos. Igualmente, cuando el Banco Continental del Perú le pidió a León y Bustamante Consultores averiguar sobre las percepciones del banco que tenían sus clientes y los clientes de otros bancos, lo que quería era información externa, objetiva, creíble, para sustentar mejor la venta del banco, que entonces era del sector público, en el mercado internacional. No le interesaba generar conocimientos abstractos sobre el comportamiento del consumidor, pues eso no le rendía utilidades, y no se lo pedía a los consultores. Estas son tareas legítimas de investigación; muchos psicólogos tienen la oportunidad de asumirlas en su carrera profesional, y el magíster debe ser preparado para encarar tal tipo de desafíos.

Este tipo de investigación no siempre es por encargo. También puede responder a una necesidad del entorno identificada

por el investigador. Aquí entran las investigaciones de línea base para alguna intervención, estudios de factibilidad de programas, las de validación de experiencias de intervención profesional, las de evaluación del efecto o impacto de programas de intervención, las de sistematización de diversas experiencias de intervención, entre otras. Son investigaciones aplicadas o de solución de problemas del entorno y pueden tener un impacto en políticas públicas o intervenciones futuras. Independientemente de que las tesis de maestría puedan desarrollarse con poco o mucho pensamiento crítico y creatividad, es perfectamente aceptable, pues, que no hagan contribución alguna a la ciencia. Sería un exceso exigirle a un candidato a maestro una tesis del mismo nivel de la exigible al doctor, aunque si la hiciera debería ser bienvenida. La Tabla 1 deja notar de manera esquemática las diferencias que propongo entre las tesis de maestría y las doctorales, y facilita la descripción

de lo que sigue: mi concepción de las de licenciatura (en el Perú) o bachillerato (en otros países).

LICENCIATURA O BACHILLERATO

¿Qué se le debe exigir al tesista de este nivel? Creo que, mientras que el tipo de producto puede distinguir entre las tesis exigibles al doctor y al maestro, las dos pueden diferenciarse de la de bachiller o licenciado por el grado de conocimientos adquiridos respecto a cómo investigar (máximo) y el tipo de competencia certificada (mínima) de la última, a su vez referido al grado de autonomía del alumno en el proceso de elaborar la tesis. No es razonable que una universidad certifique que el bachiller o licenciado es capaz de formular *por su cuenta* una pregunta de investigación y conducirla según estándares internacionales. Los alumnos de pregrado en el Perú no tienen la experiencia de investigación que se necesita para generar las ideas básicas de una propuesta

Tabla 1
Contribución, aprendizaje, certificación y competencia para cada nivel de tesis.

	Doctor	Maestro	Licenciado/Bachiller
Contribución	Avance de la ciencia	Aplicación científica o práctica	Cualquiera de las dos
Aprendizaje	Mínimo	Medio	Máximo
Certificación	Científico	Investigador	Aprendiz de investigación
Competencia	Brinda un aporte original al conocimiento científico trabajando con autonomía.	Realiza una investigación rigurosa con autonomía para resolver un problema práctico.	Expone eficazmente una investigación rigurosa suya o en la que ha participado.

de tesis. Necesitan muchas sugerencias sustantivas y metodológicas para poder completarla. En el doctorado y la maestría el asesor cuestiona, debate, refuta, razona y argumenta respecto a las iniciativas del alumno. En la licenciatura, el asesor asiste, orienta, encamina, sugiere, enseña, demuestra, corrige y acompaña. Un alto nivel de intervención directiva del asesor sería inaceptable en la asesoría a un candidato a doctor o maestro, pues en tal caso la universidad no debería certificar que el graduando va a ser capaz de hacer el mismo trabajo en el futuro sin la ayuda de un asesor. En cambio, está plenamente justificado que el asesor de tesis haga aportes trascendentales en la formulación de la investigación de un alumno de pregrado y lo ayude activamente en la definición del tema, búsqueda de literatura,

selección o desarrollo de las técnicas de recolección de datos, muestreo de sujetos, análisis de los datos, e interpretación de los resultados. Los sílabos de tesis de pregrado en el Perú, sin embargo, no reflejan esta situación. Considérese la Tabla 2. De lo que allí se está hablando realmente es de una tesis de maestro. Si yo tuviese que aplicar este sílabo, dos o tres alumnos de pregrado por lustro podrían aprobar el curso. Los alumnos tendrían enormes dificultades para “identificar un problema de investigación” y la mayoría no podría hacerlo. A ellos generalmente no se les ocurre otra cosa que comparar grupos por sexo, edad y estatus socioeconómico respecto a una variable o aplicar una escala de clima organizacional en una empresa. Eso no es plantear un problema de investigación psicológica, sino

Tabla 2

Competencia de un curso de tesis de pregrado en sílabo de universidad limeña.

Competencias del curso			
Número	Competencias generales del curso	Número	Competencias específicas del curso
1	Identifica un problema de investigación y genera las estrategias metodológicas pertinentes para abordarlo, utilizando los criterios teóricos y metodológicos que lo lleven a valorar la importancia de la investigación como medio para generar nuevos conocimientos.	1.1.	Conoce los fundamentos teóricos y epistemológicos de los métodos de investigación en psicología.
		1.2.	Define los métodos deductivos e inductivos y valora su importancia.
		1.3	Plantea un problema de investigación psicológica y es capaz de desarrollarlo.
		1.4.	Analiza el problema de investigación en función de diferentes metodologías optando por las más pertinentes.

repetir lo que se ha hecho ya mil veces décadas atrás en uno u otro contexto. Considérese el siguiente caso. Unas alumnas bastante competentes habían desarrollado en un curso previo una propuesta de investigación sobre actitudes del personal de organizaciones hacia sus colegas discapacitados para obtener pistas que ayudaran a entender por qué los discapacitados no acceden a ambientes más acogedores. Cuando les pedí algo más específico sobre las pistas, no fueron capaces de referirse a variables psicológicas con potencial de llevar a un mejor entendimiento de las actitudes hacia los discapacitados. Atendiendo a ciertas consideraciones teóricas (Pratto, Sidanius, Stallworth, y Bertram, 1994; Watson, Clark, y Tellegen, 1988), les sugerí averiguar si la actitud era predecible desde la orientación hacia la dominación social y la estructura afectiva positiva-negativa del personal; es decir, fui yo quien formuló el tema específico de investigación. Espero que eso y el proceso subsecuente representen aprendizajes valiosos para las alumnas y, si la tesis resulta buena, se habrá hecho una contribución científica, es decir, un aporte al mejor entendimiento de por qué unas personas y no otras tienen determinadas actitudes hacia los discapacitados. Ello, sin embargo, no quiere decir, necesariamente, que las alumnas ya demostraron que han aprendido a formular una investigación. Eso lo demostrarán cuando tengan que desarrollar una tesis de maestría sin tanta ayuda del asesor; de allí que lo máximo que se les pueda pedir en el pregrado como demostración de competencia es que sean

capaces de sustentar eficazmente la tesis ante un jurado.

Lo descolocado del sílabo de la Tabla 2 se constata cuando uno se pregunta qué otra competencia de investigación podría desarrollar el candidato a magíster que diferenciara su nivel de aquel del licenciado. La paradoja resultante es que, si el asesor le da al alumno de pregrado una ayuda sustancial, como la que di a las alumnas del ejemplo, no se podrá evaluar la competencia a la que alude el sílabo. Para que se la pudiera evaluar, se necesitaría que el alumno elabora la tesis con autonomía, en cuyo caso el número de reprobados en mi curso sería muy alto. El número de reprobados en mis cursos no es alto, porque prefiero ayudarlos a que vayan aprendiendo a investigar en lugar de exigirles que me demuestren que ya saben hacerlo. La creencia de que todo lo que tiene que hacer el profesor en este nivel es vigilar el progreso del alumno no es realista, de allí que el éxito de mi curso se justifique en términos de la calidad del producto y lo que el alumno ha aprendido respecto a lo que requieren de él o ella los procesos de investigación. La mayoría aprenderá bastante. Incluso uno de los aprendizajes de la mayoría será llegar a la conclusión de que no quiere ser investigador porque no puede o no está dispuesto a revisar la literatura de punta en inglés, no sabe o no quiere aprender las técnicas estadísticas adecuadas, etc. Unos pocos, muy pocos, le encontrarán el sentido al proceso inquisitivo y desarrollarán un gusto por él que podría llevarlos a convertirse en investigadores. Lo más importante, sin embargo, será que, al

terminar el curso, unos y otros sabrán mucho más de investigación que cuando entraron a él.

FORMATO DE LA TESIS

Aunque no se escriben muchas tesis en el Perú, las universidades desarrollan formatos que obligan a los pocos alumnos que las presentan a someterse a un proceso que yo llamo burocrático-enciclopédico, porque mediante el mismo se busca cumplir con las formas sin atender a la esencia, y el resultado se mide por el número de páginas. Tengo en mis manos una tesis de psicología aún no sustentada de una universidad privada más grande, más antigua y de mayor prestigio que aquella donde enseñé. Se trata de un volumen empastado que ya recibió el visto bueno de tres informantes. Tiene 71 páginas, de las cuales las primeras 34 y media están dedicadas al marco teórico. Este es un buen ejemplo de enciclopedismo. La importancia menor asignada a las secciones de planteamiento del problema, metodología de la investigación y resultados, donde aparecen 23 tablas, es que a ellas les corresponde solo 12 páginas por sección, en promedio. Creo que esta desproporción –también reflejada en el hecho de que casi no hay discusión del significado de los hallazgos– es inducida por el formato y las expectativas de los profesores, formadas en un ambiente intelectual con más apego a las elucubraciones teóricas que a la evidencia. Lo primero que habría que pedirle a alguien que se inicia como investigador es que sea conciso, lo cual ni siquiera es un requerimiento

idiosincrático de la comunicación científica, sino compartido por toda institución realmente moderna; es un requisito del siglo XXI. El miembro del jurado que me alcanzó la tesis está preocupado porque, según el formato de la universidad, el marco teórico debería venir después del planteamiento del problema. Esto deja notar el carácter esencialmente burocrático del proceso; en su evaluación, no prima la sustancia, sino las formas. Los formatos son hechos con tan poca atención a lo que es, en la práctica, un trabajo profesional de investigación que, en lugar de ayudar al alumno en la tesis, dificultan el proceso. En este caso, el alumno decidió salirse del formato porque no le era lógico mantener la secuencia obligatoria. Considérese el formato de la Figura 1. En primer lugar, no le proporciona por delante al lector un resumen con una visión breve de conjunto que le permita orientarse en la lectura subsecuente. En segundo lugar, fracciona innecesariamente el planteamiento del problema de la formulación de la pregunta de investigación. ¿Cuál es el sentido de esta división? Pero eso no es lo peor. Hay en el formato un problema irresoluble de secuencia. Según el requerimiento implícito del formato, el tema de la tesis debe ser planteado antes de haberse agotado los antecedentes. Pero ¿para qué sirven unos antecedentes si no es para el planteamiento del problema? ¿O es que el alumno debe abordar los antecedentes dos veces? Sospecho que se abre una subsección de antecedentes porque se espera que el alumno haga una revisión tan amplia de la literatura que prácticamente constituya una tesis en sí misma. Los alumnos han

PORTADA	
ÍNDICE DE CONTENIDOS	
	Introducción
Problema de investigación	
Planteamiento del problema	
Formulación del problema	
Justificación de la investigación	
Marco referencial	
Antecedentes	
Marco teórico	
Objetivos e hipótesis	
Objetivos	
Hipótesis	
	Método
Tipo y diseño de investigación	
Tipo de investigación	
Diseño de investigación	
Variables	
Participantes	
Instrumentos de investigación	
Procedimientos	
	Referencias
	ANEXOS (opcional)

Figura 3. Formato de proyecto de tesis de pregrado de universidad limeña.

sido educados, generalmente, en cursos de metodología de la investigación para realizar una revisión enciclopédica de antecedentes que los orienta al pasado, cuando la revisión de antecedentes de una investigación debe orientarse al futuro. Así, vienen ansiosos por averiguar lo que se dijo en 1939 sobre un tema en lugar de examinar la literatura de punta sobre el mismo. Algo similar ocurre con el marco teórico en la secuencia. ¿Qué puede hacer con el formato de la Figura 1 el alumno que necesita plantear su problema con referencia a un tema teórico? El alumno del ejemplo anterior hizo lo correcto al poner por delante el marco teórico; no sé cuáles serán las consecuencias para él. En mi práctica investigatoria, yo encontraría muchas dificultades en diferenciar los antecedentes del marco teórico y el planteamiento del problema. Volviendo a la Figura 1, ¿por qué tiene que haber una sección de justificación de la investigación? ¿Acaso el lector no va a entender el sentido de lo que quiere plantear el alumno? Allí me parece que “hay gato encerrado”. El que se justifique o no la realización del estudio debería quedar librado solo a criterios científicos en el caso de la tesis doctoral, y generalmente prácticos en el de la de maestría. Es decir, en el último caso, lo que habría que justificar es cómo la tesis responde a las necesidades de un cliente. Una oración de una línea debería bastar para explicitar la justificación del estudio en el contexto de lo dicho antes. Que se le otorgue una sección entera me huele a cuestión ideológica en el sentido de divorciada de la investigación. La realidad es que, diga el tesista lo que diga,

alguien considerará que la tesis es demasiado práctica; otro, que es demasiado teórica; uno, que es demasiado sesgada por consideraciones políticas; otro, que le falta sentido social. Estos son temas ajenos al aprendizaje del alumno sobre cómo hacer una tesis. El texto debe dejar en claro cuál es la naturaleza de la contribución, pero no se necesita una sección específica de justificación. ¿Y por qué se pide indicar el tipo de investigación y no que simplemente se describa lo que se va a hacer? ¿Se quiere que el alumno haga una tesis, demuestre sus habilidades clasificatorias o le explique a un jurado qué tipo de investigación está haciendo porque el jurado no entiende el texto? ¿Cuál es el sentido de una sección donde se especifican las variables? La impresión que da este formato es el de una plantilla preparada para un ejercicio burocrático en el que el revisor va marcando si se cumple o no cada condición de la tesis.

En el siglo XXI, las tesis deberían seguir el formato del artículo científico, que es virtualmente el mismo para todas las ciencias (física, genética, sociología, etc.), incluyendo la historia (v. g., Schich, Song, Ahn, Mirsky, Martino, Barabási et al., 2014). Su primera característica, la concisión, es una cualidad que le será más útil al tesista en su vida profesional que cualquier otra que pueda desarrollar al hacer una tesis; generalmente, un manuscrito a someter a una revista tiene de 20 a 30 páginas a doble espacio, aunque hay excepciones. La segunda característica es que solo demanda cuatro secciones equilibradas en tamaño: introducción, metodología, resultados y discusión de

los mismos. En las tesis peruanas, la discusión consume menos del 5 % del texto porque el tesista se ha agotado en el proceso previo y queda sin energía para reflexionar sobre el sentido de sus resultados. La única sección que generalmente lleva subsecciones en una revista es la de metodología, donde el orden típicamente es el siguiente: contexto (si se le necesita), sujetos o participantes (incluyendo el procedimiento para enrolarlos), procedimientos experimentales (si los hay), instrumentos de recolección de datos (y procedimiento de aplicación) y estrategia analítica que se ha seguido (que a veces se difiere para la sección de resultados). La sección introductoria, en cambio, deja total libertad para plantear el tema de investigación y decir lo que se quiere llevar a cabo. Evidentemente, se espera que haya referencia a antecedentes de la literatura y que el tema esté justificado, pero no se ordena adónde debe ir cada idea. Lo que manda en la secuencia de exposición es el orden natural de las ideas, no un corse externo a las mismas.

La resistencia de los profesores peruanos de psicología a usar el formato de publicación de artículos de la *American Psychological Association* (APA, 2007) en las tesis se irá diluyendo a medida que se jubilen los más antiguos y que los más jóvenes comiencen a leer menos textos de divulgación y más artículos científicos. Afortunadamente, la mejor universidad del país (Pontificia Universidad Católica del Perú) ya descartó el formato burocrático-enciclopédico y ahora exige el formato de artículo científico, la Universidad San Ignacio de Loyola acepta cualquiera de

los dos formatos, y la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas ya acepta una publicación en vez de una tesis.

EL ROL DEL ASESOR

La práctica de asignar formal o informalmente varios supervisores simultáneamente al mismo tesista solo puede tener resultados desastrosos, pues únicamente trae confusión para el alumno y conflictos entre los asesores. También es una mala decisión asignar como asesores de tesis a profesores que nunca han publicado un estudio empírico en una revista científica que posea un mínimo de credibilidad. Si las obras del asesor no aparecen en Google Académico o aparecen, pero en revistas sin reputación o son claramente mediocres, el profesor hará más daño que bien al alumno y a la universidad. Esto no quiere decir que no pueda contribuir a una tesis desde otro ángulo. Que carezca de competencias demostradas como científico o como investigador no descalifica por sí mismo su potencial de aporte a una tesis. Un profesor que posea un amplio conocimiento de su área de especialización y sea agudo puede hacer contribuciones sustanciales tanto en la fase de planteamiento del problema como en las de selección de instrumentos de medición o de intervención, y en la de interpretación de los resultados. Si lo hace, por supuesto que merece aparecer como un coautor, más si la tesis se publica. Para que ello sea posible, el asesor de tesis, a su vez, debe ser seleccionado según un criterio de colegialidad, es decir, considerando su disposición para conducir

un proyecto académico sin excluir a nadie por razones ajenas a los valores académicos, como lo son las ideologías, los prejuicios, y los gustos y antipatías. Nadie que tenga alguna clase de cercanía al alumno y posea una capacidad de aporte debería ser excluido del proceso. Así, la tesis puede enriquecerse considerablemente y el alumno aprenderá que, en el siglo XXI, los procesos de investigación pueden involucrar a más de uno, como lo demuestra la creciente aparición en la literatura de artículos con 15 o 20 autores.

La función del asesor de tesis en el nivel de pregrado debe ser la de dejar al alumno tanta autonomía como sea posible para que defina por sí mismo la pregunta específica de investigación y conduzca el estudio por su cuenta, pero también es responsabilidad suya identificar pronto los límites del alumno, y ayudarlo a completar la propuesta de tesis, y luego el resto de la tesis, dándole todas las ideas y consejos que sean necesarios. El asesor debe graduar la calidad y el nivel de contribución de la tesis tomando en cuenta si el graduando va a ser capaz de llevarla a cabo y sustentarla. Como mínimo, debería apuntar a que el egresado quede capacitado para responder a las expectativas más usuales del mercado realizando investigaciones muy simples por encargo; por ejemplo, un estudio de satisfacción laboral o de clima organizacional. En estos casos, bastará con que el graduando obtenga una idea clara de cuál es un buen instrumento de recolección de datos, los recoja y los analice con rigurosidad, y redacte un informe inteligible, todo ello bajo la dirección del asesor de tesis y con

apoyos específicos tales como correcciones a la redacción e indicación respecto al manejo de las técnicas estadísticas requeridas. Pero, al mismo tiempo, el alumno que tiene vocación y capacidades de investigación no merece ser relegado a este estatus y debería tener oportunidades de ser guiado hacia mejores proyectos.

La labor de sostén activo por parte del asesor va a ser especialmente necesaria para evitar la repetición de lo que ocurría antes de 1991 en el Perú. Muchos psicólogos practican su profesión en mi país sin estar titulados. Especialmente en el caso de las promociones más antiguas, ello se debe a que no pudieron superar los retos formales de sus universidades para graduarse, entre los cuales el principal era elaborar una tesis. Es que, hasta 1991, la universidad pedía al candidato a bachiller que la elabore, pese a no haberlo expuesto antes a un aprendizaje efectivo de los procesos de investigación; de allí que los exalumnos procrastinaran. Con el fin de ayudar a sus egresados en el mercado laboral, las universidades aprovecharon el decreto legislativo de 1991 para retirar, en la práctica, el requerimiento de una tesis para el bachillerato o la licenciatura y lo hicieron opcional, versus modalidades alternativas como el completamiento de un cierto número de créditos, un examen de suficiencia o la mera participación en un ciclo de preparación de la licenciatura. Un efecto adverso de la nueva Ley Universitaria del Perú, con su énfasis en la investigación, podría ser retrotraer la situación a la de antes de 1991. Es verdad que ahora hay muchos más profesores con capacidad para enseñar metodología

de la investigación, pero por lo que veo a mi alrededor la actitud dominante es la de dejar que el alumno haga lo que pueda. Se concibe el papel del asesor como uno de orientación general. En una universidad local, por ejemplo, a los alumnos se les pide que lean la literatura científica pertinente y se los conduce a que hagan una lectura crítica. Ellos tienen que encontrar nuevos problemas de investigación a partir de la lectura y de las preguntas que el asesor les haga; tienen que realizar la recogida y el análisis de datos, discutir los resultados y escribir el documento. Creo que se necesita más que eso en el caso de los cursos preparatorios de tesis –profesores generosos en la ayuda al alumno– para evitar una repetición de la calamidad de los egresados que no pudieron obtener su título profesional.

EL RIESGO AUTORITARIO

Los peruanos manifiestan una orientación valorativa colectivista (Espinosa, 2010; León, 1996, 2005; Yamamoto y Feijoo, 2007). Los valores colectivistas están estrechamente ligados al pensamiento y las prácticas autoritarios (Chirkov, 2009; Kemmelmeier et al., 2001; Rudy y Grusec, 2001). Tal autoritarismo se manifiesta en la vida cotidiana del peruano, incluidos los ámbitos universitarios. Por ejemplo, profesores de cursos vinculados al mío han amenazado a alumnos diciéndoles que, si fueran miembros del jurado de tesis, se las reprobarían. En un caso, porque el estudio utilizaba la técnica de los incidentes críticos para entender los procesos de la empresa familiar de carpintería; el

profesor creía que los métodos cualitativos no eran científicos. La alumna dejó a mitad de camino el recojo de los datos y ha iniciado una tesis sobre otro tema. En otro caso, la alumna quería analizar el significado emocional de los colores comparando dos subculturas peruanas; el profesor consideraba que eso no era práctico y quería que la alumna abordara temas más adecuados al lema de la universidad. Desconozco en qué anda el proceso porque la alumna, finalmente, desapareció de mi aula. ¿Qué le habrán dicho a aquella que quería estudiar el bienestar emocional asociado con la tenencia de mascotas comparando dueños de perros y gatos? También está desaparecida.

Hay varias consecuencias destructivas del autoritarismo académico que deben ser expuestas de modo genérico. Primero, al imponer un tema al tesista, es altamente probable que se le reste motivación en comparación con el compromiso que tendría con un tema elegido por él mismo; este es un principio básico de motivación que no requiere referencias bibliográficas. Ello, por supuesto, tendrá importancia solamente si lo que se quiere de verdad es que el alumno aprenda a desarrollar una investigación y no que simplemente se cumpla con un requisito burocrático. Segundo, hay profesores dispuestos a prohibir el uso de técnicas estadísticas que no entienden. Si se obliga al alumno a limitarse a contabilizar el número de los sí y no, se le estará bajando el nivel de aspiraciones con proyecciones al futuro. Comparto la idea de que al alumno de pregrado hay que darle una orientación práctica porque es

improbable que tenga la motivación u oportunidades para realizar más adelante investigaciones complejas. Pero, si el tesista manifiesta ciertas capacidades, yo consideraría una falta de ética limitarlo a enfoques, temas o metodologías por debajo de su capacidad.

REFERENCIAS

- APA. (2007). *Publication manual* (5th. ed.). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Baron, J. (2008). *Thinking and Deciding* (4th. ed.). New York: Cambridge University Press.
- Chirkov, V. I. (2009). A Cross-Cultural Analysis of Autonomy in Education: A Self-Determination Theory Perspective. *Theory and Research in Education*, 7, 253-262.
- Espinosa, A. (2010). *Estudios sobre identidad nacional en el Perú y sus correlatos psicológicos, sociales y culturales* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, San Sebastián, España.
- Kahneman, D. (2003). A perspective on judgment and choice: Mapping bounded rationality. *American Psychologist*, 58, 697-720.
- Kemmelmeir, M., Burnstein, E., Krumov, K., Genkova, P., Kanagawa, C., Hirschberg, M., Erb, H., Wiczorkowska, G., y Noels, K. (2001). Individualism, Collectivism, and Authoritarianism in Seven Societies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 304-322.
- Kuhn, D., y Udell, W. (2007). Coordinating Own and Other Perspectives in Argument. *Thinking & Reasoning*, 13, 90-104.
- León, F. R. (1996). La orientación valorativa del adolescente peruano: hallazgos e implicancias. En F. Morante, y L. Soberón (Eds.), *Género, sexualidad y población desde la perspectiva de las ciencias sociales*. Lima: Fomciencias.
- León, F. R. (2005). La brecha de género en la actividad sexual: una interpretación sustantiva. En F.R. León, y M. Claux (Eds.), *Brechas de género en los comportamientos de riesgo juvenil: un estudio en colegios del Perú centro-oriental*. Lima: Cedro.
- León, F. R. (2013). Predicting Contraceptive Use from an Egalitarian Model of Women's Overall Household Power vis-à-vis Conventional Power Models and Third Variables. *Journal of Biosocial Science*, 45, 497-515.
- León, F. R., Lundgren, R., Sinai, I., y Jennings, V. (2011). The Role of Need for Contraception in the Evaluation of Interventions to Improve Access to Family Planning Methods. *Evaluation Review*, 35, 3-13.
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M., y Bertram, F. M. (1994). Social Dominance Orientation: a Personality Variable Predicting Social and Political Attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 741-743.
- Rudy, D., y Grusec, J. E. (2001). Correlates of Authoritarian Parenting in Individualistic and Collectivistic Cultures and Implications for Understanding the Transmission of Values.

- Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 202-212.
- Schich, M., Song, C., Ahn, Y-Y., Mirsky, A., Martino, M., Barabási, A-L. y Helbing, D. (2014). A Network Framework of Cultural History. *Science*, 345(6196), 558-562.
- Stanovich, K. E., y Stanovich, P. J. (2010). A Framework for Critical Thinking, Rational Thinking, and Intelligence. En R. J. Sternberg, y D. Preiss (Eds.), *From genes to Context: New Discoveries about Learning from Educational Research and them Applications*. New York: Springer.
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement*. Documento reproducido por Educational Resources Information Center (ERIC), U. S. Department of Education.
- Watson, D., Clark, L., Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 54), 1063 – 1070.
- Yamamoto, J., y Feijoo, A. M. (2007). Componentes émicos del bienestar: hacia un modelo alternativo de desarrollo. *Revista de Psicología*, 25, 197-232.